

Böhnke, Michael

"[...] Lehrer sein dagegen sehr." Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 121-132



Quellenangabe/ Reference:

Böhnke, Michael: "[...] Lehrer sein dagegen sehr." Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 121-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172697 - DOI: 10.25656/01:17269

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172697>

<https://doi.org/10.25656/01:17269>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester	277
--	-----

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiekbusch und Kristine Klaeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule	289
---	-----

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht	302
--	-----

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion	312
---	-----

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings	340
--	-----

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?	353
--	-----

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters	382
--	-----

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr.“ – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung¹

Vorbemerkungen

Ich bin kein professioneller Bildungsforscher, und ich möchte auch nicht so tun, als ob ich einer wäre. Sie können von mir folglich keinen fundierten bildungswissenschaftlichen Vortrag erwarten. Was ich als Theologe, der seit Jahren in zahlreichen Diskussionen für eine gute Lehrerbildung gestritten hat, anbieten kann, ist nicht mehr als ein Diskussionsbeitrag. Für dessen Ausarbeitung habe ich bewusst den Vortragsstil beibehalten. Berücksichtigt habe ich die aktuelle Diskussionslage, eigene Aufzeichnungen und einige Ergebnisse der bildungswissenschaftlichen Forschung. Eine umfassende Kenntnis der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur kann ich nicht vorweisen. Ich hoffe, dass ich trotzdem nicht zu weit hinter dem Stand der Forschung zurückbleibe.

Thematisch möchte ich anhand einiger Notizen einen perspektivischen Durchblick für ein kohärentes Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung unter Fokussierung auf das Praxissemester unterbreiten. Der „Herausforderung Kohärenz“ will ich mich folglich mit einer kohärenztheoretischen Metareflexion stellen.

Ich habe meine Ausführungen in sechs Punkte untergliedert: 1. Notizen zum Praxissemester und zu KoLBi, 2. Notizen zur Verortung von Kohärenz, 3. Notizen zum Verhältnis von Theorie und Praxis, 4. Notizen zur Entfaltung von Kohärenz und 5. Kohärenzformate. Schließlich rundet 6. ein Fazit die Überlegungen ab.

¹ Keynote, gehalten auf der Forschungstagung „Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung (HerKuLes)“ am 22.09.2017 an der Bergischen Universität Wuppertal. Herrn StD Thomas Hundhausen danke ich für seine kritische Lektüre des Manuskripts sowie für seine wertvollen Hinweise.

1 Notizen zum Praxissemester und zu KoLBi

Meine Notizen zum Praxissemester und zu KoLBi beziehen sich auf die dokumentierten Konzepte. Ausgangspunkt meiner Überlegungen zum Praxissemester sind die sich daran knüpfenden Erwartungen, insbesondere die Tatsache, dass das Lehrerausbildungsgesetz dem berufsbiographischen Aufbau der Lehrerkompetenzen eine zentrale Bedeutung beimisst (vgl. Begründung zu §13 der LZV). Als dementsprechendes Instrument wird das verpflichtende Portfolio Praxiselemente angesehen, das aus einem Dokumentationsteil und einem Reflexionsteil besteht. Das Portfolio soll die individuelle Kompetenzentwicklung unterstützen und die Ausbildung eines professionellen Selbstkonzeptes fördern. „Das Portfolio soll Sie in der Entwicklung einer reflexiven Haltung unterstützen und es soll Ihnen erleichtern, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen“ (BZL 2015, 6), heißt es in der entsprechenden Handreichung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Bonn. Hier wie andernorts wird dann jedoch sogleich klargestellt: „Die Reflexionsanregungen haben Beispielcharakter und müssen nicht vollständig bearbeitet werden“. Die Einträge und auch die dahinter stehenden Reflexionen müssen nicht offengelegt werden. Sie müssen zudem weder inhaltlich noch methodisch verantwortet werden. Sie werden nicht benotet, sollen aber dem Bilanz- und Perspektivengespräch zugrunde gelegt werden.

In Bezug auf das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das BMBF geförderte Projekt „KoLBi“ der Bergischen Universität Wuppertal gehe ich von der Beobachtung aus, dass der Kohärenzbegriff im Förderantrag seltsam unterbestimmt geblieben ist, was, wenn man die Textgattung berücksichtigt, nicht unbedingt ungeschickt sein muss. Lediglich an einer Stelle wird unter Berufung auf bildungswissenschaftliche Studien behauptet, dass mangelnde Kohärenz sich nachteilig auf den Kompetenzerwerb auswirke. In Bezug auf die Maßnahmenlinie B, das heißt die Praxiselemente, wird an anderer Stelle gesagt, dass Kohärenz weiterentwickelt werden müsse, insbesondere durch die theoriegeleitete Reflexion und Forschungsorientierung der Praxiselemente, durch die Praxiserfahrungen stärker mit den universitären Lerninhalten verbunden werden sollen.

Während in Bezug auf das Praxissemester der kohärenztheoretisch relevante Akzent auf der biographischen Entwicklung und der Ausbildung eines professionellen Selbstkonzeptes liegt, setzt der KoLBi-Antrag einen anderen Schwerpunkt. Hier geht es um die Zusammengehörigkeit der unterschiedlichen Studienanteile: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Praxiselemente. Beide Akzente haben ihre Berechtigung in der Lehrerbildung und doch ist die Parallelisierung der Erwartungen nicht unproblematisch. Ich möchte deshalb von einer ‚verschleiernnden Parallelisierung‘ der Anforderungen sprechen und dafür zwei Gründe benennen. Erstens suggeriert die parataktische Nebeneinanderstellung die Gleichheit der Akzentsetzungen. In den Konzepten der Universitäten und auch in

der Praxis der Studierenden wird jedoch mal der einen, mal der anderen Priorität eingeräumt. Zweitens lässt sich durch eine Analyse der den beiden Akzentsetzungen zugrunde liegenden Zeitvorstellungen deren Inkohärenz erweisen. Das erste Modell der biographischen Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts geht kohärenztheoretisch von einer Zeitspanne aus, das Modell der Zusammengehörigkeit von Elementen des Studiums in einer praktischen Lehr- und Lernsituation von einem Zeitpunkt. Kohärenz wird also einmal auf eine Zeitspanne, die sich in unterschiedliche Phasen unterteilen lässt, als die Zusammengehörigkeit eben jener Phasen in einem Vorher und Nachher verstanden. Diesen Aspekt von Kohärenz, der sich im Begriff der Entwicklung seinen Ausdruck verschafft hat, nenne ich diachron. Ihm steht ein synchrones Kohärenzverständnis zur Seite, bei dem es um die Zusammengehörigkeit von Elementen zu einem bestimmten Zeitpunkt geht. Durch die Parallelisierung wird die Inkohärenz der beiden Kohärenzmodelle verschleiert.

Für ein kohärentes Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung scheint mir die parataktische Parallelisierung nicht geeignet. Sie ist konzeptionell zu überwinden. Dabei gehe ich davon aus, dass Kohärenz „allgemein zur Kennzeichnung der Zusammengehörigkeit einzelner Elemente oder Faktoren“ dient (Hülsmann 1976, 877). Die Zusammengehörigkeit beruht in unserem Kontext auf der Annahme, dass sich Lehrerbildung sinnvoll als offene Ganzheit verstehen lässt, in der Elemente und Phasen in Theorie und Praxis a) durch gemeinsame Geltung miteinander verbunden sind; diese b) inhaltlich zusammengehören und c) durch den Zusammenhang mitbestimmt werden.

Um nun die parataktische Parallelisierung der verschiedenen Kohärenzmodelle in ein kohärentes Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung überführen zu können, muss nach dem unter c) genannten umgreifenden Zusammenhang gefragt werden. Dass dieser nicht zeittheoretisch vorausgesetzt werden kann, stellt eine Herausforderung für diejenigen dar, die für eine gute Lehrerbildung Sorge tragen. Denn eine gute Lehrerbildung wird nur möglich sein, wenn Einvernehmen über das „Umgreifende“ (K. Jaspers), den implizit vorausgesetzten Zusammenhang, besteht.

2 Notizen zur Verortung von Kohärenz

Der Zugang zu diesem „Umgreifenden“, oder mit anderen Worten zu einem kohärenten Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung, beruht auf einer zu bewährenden Option. Sie lautet: Ein kohärentes Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung erschließt sich eher vom Verb ‚bilden‘ als vom Substantiv ‚Bildung‘ her. Dabei ist der transitive Sprachgebrauch zur Bezeichnung des Bildungsge-

hens als ‚sich bilden‘ entscheidend. Ein kohärentes Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung muss von dem her konzipiert werden, dem sie gilt.

Mit dieser Aussage setze ich ganz bewusst nicht beim Bildungssystem an. Vielmehr wähle ich das Bildungsgeschehen, den Prozess oder den Vorgang des Sich-Bildens zum Ausgangspunkt. Dieses Geschehen des Sich-Bildens gilt es zu erschließen und in seiner Relevanz für ein kohärentes Verständnis von Kohärenz in der Lehrerbildung zu erweisen. Sodann ließen sich die Funktionen des Bildungssystems von diesem Geschehen her und für dieses Geschehen bestimmen, was den gesetzten Rahmen allerdings sprengen würde.

Anthropologisch begründet werden kann das Sich-Bilden, also das Bildungsgeschehen, damit, dass der Mensch ein Wesen ist, dass nicht nur lebt, sondern ein Leben führen muss. „Denn handelnd und leidend erfährt er [sc. der Mensch] sich als das Lebewesen, das nicht einfach lebt wie alle anderen Lebewesen, sondern das nur lebt, indem es sein Leben *führt*“, so beschreibt Ludger Honnefelder diese Grunderfahrung des Menschseins (Honnefelder 2012, 171f.). Das damit angesprochene Sich-Verhalten und Sich-Zu-Sich-Verhalten ist von Grundbedingungen abhängig: Neben Gesundheit, sozialer und ökonomischer Teilhabe gehört Bildung zu den Faktoren, durch welche die Lebensführung bedingt wird. Alle Bildungsprozesse zielen auf eine gute Lebensführung; darauf, dass der Mensch sich in seinem Verhalten zu Umwelt, Mitwelt und sich selbst als jemand wahrnehmen und gestalten kann, der nach frei gewählten Zwecken handelt und sich dabei an Gründen orientiert. „Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: dass einer Wissen nicht als bloße Ansammlung von Information, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird,“ schreibt Peter Bieri. Wenig später fährt er fort: „Der Gebildete ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“ (Bieri 2005). Dieser Sachverhalt begründet einen subjektiven und umfassenden Bildungsanspruch jedes Menschen, als dessen Möglichkeitsbedingung seine Bildsamkeit gilt.

Gesellschaftlich anerkannt, legitimiert und gefördert wird dieser umfassende Bildungsanspruch durch die Festschreibung von Bildung als unveräußerbares und unteilbares Menschenrecht in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) vor knapp 70 Jahren. Unveräußerbar heißt dabei, dass jeder Mensch höchst selbst Subjekt seines Sich-Bildens ist; unteilbar heißt, dass es in diesem Bildungsprozess ganzheitlich um die Person des Menschen, seine Individualität und Identität geht. Die Unveräußerbarkeit wie auch die Unteilbarkeit des Sich-Bildens kennzeichnen dieses in der Erste-Person-Perspektive als kohärentes Geschehen. Das geht weit über das Erwerben der ein oder anderen Kompetenz hinaus. Ziel des so verstandenen Bildungsprozesses ist nie nur etwas, es ist immer jemand (vgl. Spaemann 1996). Für die Agenten des Bildungssystems bedeutet

das, sich an denen zu orientieren, denen die Bildung gilt. Inkohärenzen und Kohärenzen lassen sich nur in der Erste-Person-Perspektive bestimmen. Dem trägt das Portfolio Praxissemester im zweiten Teil Rechnung.

Man darf sich nicht darüber hinwegtäuschen, dass das ein hoher Anspruch ist. Die Persönlichkeit einer oder eines Studierenden möge sich professionsorientiert zu einer Lehrerpersönlichkeit bilden. Dem wird unter anderem dadurch entsprochen, dass der Reflexionsteil des Portfolios nicht benotet wird und auch nicht öffentlich zugänglich sein soll. Gehört er aber dann überhaupt in die universitäre Lehrerbildung? Gegen alle berechtigten Bedenken: Ja!

Begründen möchte ich meine Position mit dem Hinweis, dass dieser hohe Anspruch an die Studierenden exakt den Bedürfnissen der Schulen entspricht, an denen sich die universitäre Lehrerbildung von Rechts wegen zu orientieren hat. In den Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz am 16. Dezember 2004 zustimmend zur Kenntnis genommen worden sind, heißt es wörtlich:

Schulqualität ist aber selbstverständlich mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards. Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus. Er zielt auf *Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung* [Hervorh. durch Verf.], die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. (KMK 2004, 6f.)

Die konkrete Praxis und das Bewusstsein vieler in Schulen und Universitäten wirkenden Agenten im Bildungssystem wird desungeachtet weitaus weniger davon bestimmt, dass das Bildungssystem vom Bildungsgeschehen und dies von der anthropologischen Erfahrung, dass der Mensch nicht nur lebt, sondern ein Leben *führt*, her zu verstehen ist. Sie werden mehr vom Postulat des Bildungsabschlusses als dem der Bildung beherrscht.² Gegen diese Einstellung wie auch gegen den Positivismus Output-orientierter empirischer Forschung ist von Zeit zu Zeit mit Nachdruck daran zu erinnern, dass die personale Perspektive des Sich-Bildens für die Persönlichkeitsentwicklung wie auch die Weltorientierung unverzichtbar ist und nicht in Präambeln abgeschoben werden kann. Zudem lässt sich nur in dieser Perspektive ein Kriterium generieren, wie die in der Zielsetzung der KMK auf einen Wissenskanon hindeutende und mit einer Kompetenzorientierung in

2 Die beiden bedeutenden internationalen Agenten, die die gesellschaftspolitische Debatte um das Bildungssystem in Deutschland seit Jahren maßgeblich bestimmen, treten dabei dialektisch in Erscheinung: Der UNESCO geht es Input-orientiert um die Teilhabe an Bildung. Sie will möglichst allen Menschen einen freien und gleichen Zugang zu Bildungsgütern ermöglichen; der OECD geht es Output-orientiert um möglichst hohe Abschlüsse für möglichst viele in möglichst kurzer Zeit.

gewisser Spannung stehende Formulierung „Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur“ interpretiert werden müsste, nämlich im Sinn von prinzipiell unabschließbarer Persönlichkeitsentwicklung und prinzipiell ebenso unabschließbarer und immer fachlich vermittelter Weltorientierung.

Weil es kein Sich-Bilden ohne Persönlichkeitsentwicklung gibt, muss auf diachrone Kohärenz reflektiert und diese als grundlegend behauptet werden. Weil es keine Bildung ohne fachliche Vermittlung gibt, muss auf synchrone Kohärenz reflektiert und ihr Ort bestimmt werden. Synchrone Kohärenz hat ihren unverzichtbaren Ort im Bildungsgeschehen. Dieser Ort der Synchronizität bestimmt sich von der Diachronizität her, und zwar als ein bestimmtes, synchron zu betrachtendes Ereignis in der Spanne von vorher und nachher.

Ich möchte nun einige sich daraus ergebende Wie-Fragen anschließen, über die man sich im Rahmen der Fortsetzung von KoLBi Gedanken machen könnte.

- a. Wie können wir das Ziel einer auf Persönlichkeitsentwicklung und nicht anders als fachlich vermittelt vorstellbarer Weltorientierung abzielenden Bildung sichern?
- b. Wie können wir ein prinzipiell nicht kanonisierbares Sich-Bilden fördern, z.B. durch den Einsatz von Reflexions- und Feedbackformaten, in denen der Ereignis- und Entwicklungsaspekt in Bezug auf einzelne Phasen und Elemente zugleich thematisiert wird?
- c. Wie können wir – das möchte ich nicht unerwähnt lassen, weil es für die Persönlichkeitsentwicklung wie auch für die Weltorientierung von höchster Bedeutung ist – im Zeitalter der Digitalisierung mit ihren neuen Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung unsere Studienformate an dem ausrichten, was in 7 bis 10 Jahren hinsichtlich des Sich-Bildens der Schülerinnen und Schüler in der Schule erwartet wird?
- d. Wie können wir Lehrerbildung gemeinsam mit den Akteuren der zweiten und dritten Bildungsphase phasenübergreifend denken und konzipieren? Eine Teilaufgabe, die in diesem Zusammenhang in Angriff genommen werden müsste, besteht darin, die Schnittstelle zwischen Praxissemester und Referendariat zu bestimmen.

3 Notizen zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Der Wiener Bildungsforscher Henning Schluß hat in einem kleinen Beitrag versucht darzulegen, wie die Theorie in der Praxis vorkommt. Dabei geht er davon aus, dass

in der Perspektive der Professionsforschung in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts [...] in der Folge Luhmanns und Oevermanns kein normatives Verhältnis

von Theorie und Praxis in der Pädagogik mehr konstruiert [wird], sondern empirisch auffindbare Relationen [...] aufgezeigt

werden. Dazu ruft Schluß verschiedene Positionen aus Geschichte und Gegenwart auf. Zwei davon scheinen mir in unserem Kontext beachtenswert. Erstens:

Olk/Otto 1987 oder Dewe/Radtke (1993) z.B. können zeigen: Praxis wird in der Praxis erworben und habitualisiert. Es sind die Institutionen, in die dieses Können eingeschrieben ist, die prägend für die Praxis sind. Mit einem wissenschaftlichen Studium hätten die praktischen Tätigkeiten der Pädagogen und Pädagoginnen nichts mehr zu tun und, stärker noch, in der Praxis würde man geradezu aufgefordert, das Wissen des Studiums zu vergessen. Wie ein Novize läuft man in der Institution (Referendariat) mit und bekommt gezeigt, wie man es macht. (Schluß 2017, 115)

Angesichts dieser offenkundigen Inkohärenz bestimmt Schluß die Funktionen der Wissenschaft in diesem Modell neu: „Sie setzt einerseits Augen ein dafür, was man in der Praxis sieht“ (ebd. 116) (= theoretische Perspektive), und „sie legitimiert die jeweiligen pädagogischen Handlungen. Nachfragenden Eltern können professionelle Pädagogen und Pädagoginnen auch die verheerendsten Handlungen noch schlüssig als pädagogisch zwingend geboten erklären“ (ebd.). Eine kritische Reflexion der eigenen Praxis ist in diesem Modell nicht durchgehend Programm. Zweitens thematisiert Schluß die Position von Marcello Caruso, der von einer völligen Entkoppelung von Theorie und Praxis ausgeht, weil die Praxis ganz gut ohne Theorie zurechtkomme (ebd.). Aber auch die Theorie benötigt die Praxis nicht, „denn die Gebundenheit an die Praxis erschwere theoretisches Denken nur unnötiger Weise“ (ebd.).

Die Rückbindung auf eine praktische Nutzenanwendung hält nur vom theoretischen Denken ab. Die Theorie könne viel besser und viel eigentlicher ihr Geschäft, nämlich Theorie, betreiben, wenn sie sich nicht mehr immerzu vor der Praxis rechtfertigen müsse, sondern ihre eigentümliche Freiheit, nämlich z.B. im Unterschied zur Praxis reversibel zu sein, nutze. (ebd.)

Die Pointe besteht nach Schluß nun darin: „dass es nicht zwangsläufig ein Nichtverhältnis zwischen Theorie und Praxis geben müsse, sondern gerade dadurch, dass Theorie und Praxis nicht mehr aufeinander angewiesen seien, können sie einander frei begegnen“ (ebd. 117). Schluß beschreibt das Verhältnis als ein Verhältnis im Modus der freiwilligen Kommunikation: „Theorie könne auf Praxis zugreifen, wenn sie es wolle und wenn es einen theoretisch spannenden Punkt zu erarbeiten gelte. Praxis könne auf Theorie zugreifen, wenn sie sich davon z.B. Aufklärung eines bislang ungelösten Problems verspricht“ (ebd.). Dieser Modus der freiwilligen Kommunikation geht von Nützlichkeitsabwägungen, nicht von feststehenden Zwecken aus. Konsequenterweise heißt es sodann:

Die Theorie ist nicht mehr für eine Praxis da, sondern die Theorie ist für die Theorie da. Sie ist damit Selbstzweck. Aber aus der Praxis kann dennoch, wenn es gewollt ist, auf die eine oder andere Theorie in der Ebene der Wissenschaft zugegriffen werden, um das ein oder andere Problem zu erhellen. Andersherum ist aber auch die Praxis nicht mehr notwendiger Bezugspunkt der Theorie. Auch die Praxis hat ihr eigenes Recht. Aus der Ebene der Wissenschaft kann allerdings auf die Praxis zugegriffen und diese erforscht werden, wenn und insofern Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler daran interessiert sind, dies zu tun. (ebd.)

Angesichts dieses nicht unproblematischen aber auch nicht ausdiskutierten Verhältnisses von universitärer Wissenschaft und schulischer Praxis wäre durchaus kritisch zu fragen, ob wir die Studierenden nicht mit einer „Kompetenzillusion“ (D. Kahnemann) ins Praxissemester schicken, zumindest dann, wenn wir Transformation so verstehen, dass die Studierenden das erlernte Fach- und Methodenwissen in der Praxis anwenden und die Praxis unter theoretischem Aspekt reflektieren sollen.

4 Notizen zur Entfaltung von Kohärenz

Wenn nicht von einem normativen Verhältnis von Theorie und Praxis ausgegangen werden kann, dann gerät ein kohärenz- ebenso wie ein kompetenzorientiertes Denken in Schwierigkeiten, das von einer notwendigen Einheit von Theorie und Praxis ausgeht. Vielmehr steht – das hat schon Immanuel Kant so gesehen – zwischen Theorie und Praxis ein drittes: die Urteilskraft.

Im Verhältnis von Theorie und Praxis der Lehrerbildung liegt es nahe, Kohärenz dem Urteilsvermögen des Einzelnen zu unterstellen. Denn gerade hinsichtlich ihrer Urteilskompetenz sind Lehrer und Lehrerinnen gefragt. Das bedeutet kohärenztheoretisch, dass mit den auftretenden Inkohärenzen zu beginnen ist, die sich zahlreich in Transformationsprozessen zwischen universitärer Wissenschaft und schulischer Praxis beobachten lassen, und von daher zu fragen ist, wie Kohärenzen erarbeitet werden können. Über Kant hinausgehend kann man sich dabei die durch den Pragmatisten Peirce wissenschaftlich belegte Beobachtung zu Nutzen machen, „dass wir auf Kohärenzstörungen [...] nicht mit reflexartigen Automatismen reagieren, sondern in einen kreativen Prozess der Hypothesenbildung eintreten“ (Sellmann 2017, 54).

Inkohärenzen setzen nach Peirce also einen kreativen Prozess frei. Kohärenz wird pragmatisch nicht als intentional durch das denkende Subjekt herzustellende „intentionale[r] Kohärenz zur externen Welt“ (ebd. 49) verstanden. Kohärenz wird pragmatisch als in „situativer Kreativität“ je neu zu suchende Stimmigkeit des Vollzugs beschrieben. Es geht nicht darum, eine einmal gefasste Perspektive

auf die Wirklichkeit durchzuhalten, koste es, was es wolle, vielmehr geht es um einen je neu und kreativ zu konstruierenden „kohärente[n] Zustand der Weltstimmigkeit“ (ebd. 52).

Lehrerbildung wird damit zur lebenslangen Aufgabe. Es gibt streng genommen kein Lehrersein, es gibt nur ein Lehrerwerden als lebenslangen Bildungsprozess. Kohärenz ist bildungsbiographisch durch einen kreativen Umgang mit Inkohärenzen situativ je neu herzustellen. Das Subjekt bleibt davon nicht unberührt. Transformation bezieht sich auf die Person, die im kreativen Umgang mit unterschiedlichen, immer fachlich vermittelten Situationen einen neuen Zusammenhang herstellt und sich selbst-bildend dabei verändert. Deshalb muss Kohärenz dynamisch verstanden werden. Dass in diesem dynamischen Geschehen Theorie und Praxis je neu füreinander fruchtbar zu machen sind, dürfte nach dem Gesagten plausibel sein.

5 Kohärenzformate

Abschließend ist zu fragen, mit welchen Formaten ein solch diachrones und dynamisches Kohärenzverständnis als Ort, an dem synchrone Kohärenz entfaltet werden muss, gefördert kann werden. Auch hierzu nur einige, kriteriologisch zu verstehende, Anregungen.

- a. Es müssten Formate sein, durch die der kreative Prozess der Hypothesenbildung angesichts dominanter Inkohärenzen transparent gemacht, begleitet und gefördert wird. Diese Formate, die Kohärenz von der berufsbiographischen Perspektive her als kreative Weiterentwicklung verstehen, müssten die Reflexionsformate ergänzen.
- b. Die Reflexionsformate ihrerseits müssen kohärenztheoretisch verantwortet werden. Sie müssten sich an einem persontheoretischen Verständnis des Sich-Bildens als lebenslangem dynamischem Prozess orientieren. Gegen jedwede Beliebigkeit gilt es, einen theoretisch verantworteten, qualitativen Reflexionsraum bereitzustellen, in dem jeder Studierende durch Selbstformulierung in eine selbstverantwortete integrative Professionalität finden kann.
- c. Zudem muss im Dialog und durch eine entsprechende Feedbackkultur eine konstruktive Selbstorganisation in der Kompetenzebene gefördert werden, indem die Wirkung von konkreten Handlungen und Verhaltensweisen in Bezug auf die Erfüllung eines Auftrags zwischen den Akteuren zurückgemeldet wird (vgl. Lennartz 2016, 202).
- d. Das „Plädoyer für einen diachronisch und dynamisch bestimmten Kohärenzbegriff“ (Th. Hundhausen) soll die Arbeit an einem synchronen Kohärenzmodell nicht ersetzen. Vielmehr soll jene durch dieses ergänzt und verortet

werden: Die Lehrerbildung muss dem Postulat synchroner Kohärenz in jeder Lehr- und Lernsituation genügen. Jedwede synchrone Kohärenz muss diachron verortet werden.

Wie wertvoll die Arbeit an synchroner Kohärenz in Verbindung mit der diachronen Dimension in Bezug auf das Praxissemester ist, möchte ich abschließend an einem Beispiel zeigen. In einer Masterthesis hat sich eine Studentin unter kohärenztheoretischem Aspekt mit der Bedeutsamkeit von Ritualen im Religionsunterricht der Grundschule befasst. Ich zitiere aus dem Gutachten:

Die Thesis besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beinhaltet eine empirische Untersuchung, die mittels drei verschiedener Methoden (Unterrichtsbeobachtung, Lehrer-Interview, Schüler- und Schülerinnen-Befragung) im Rahmen des Praxissemesters an einer Grundschule in der vierten Klasse durchgeführt wurde. Im zweiten Teil wird die so erhobene Unterrichtswirklichkeit unter dem Aspekt der Kohärenz multiperspektivisch reflektiert. Dabei geht es um die Bedeutsamkeit von Ritualen aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und religionspädagogischer Perspektive. Durch die Unterrichtsbeobachtung konnten insgesamt 10 Rituale identifiziert werden. Unter fachwissenschaftlichem Aspekt wird die Bedeutsamkeit der Rituale Kerze anzünden, Beten und Singen in Parallelität zur Liturgie der Kirche herausgearbeitet. Dabei wird darauf reflektiert, dass diese drei Rituale im Zusammenhang stehen, die Verknüpfung der Rituale, also eine fachwissenschaftlich beachtenswerte Bedeutung hat (51). Alle drei Rituale thematisieren den Bezug zur Transzendenz. Fachdidaktisch werden Rhythmisierung und Strukturierung als Bedeutsamkeit der Rituale herausgearbeitet. Beide tragen zu einer konstruktiven Lernatmosphäre bei. Als weitere didaktisch bedeutsame Faktoren werden Wiederholung (54), Tätigkeit (55) und Kollektivität (55) identifiziert. Religionspädagogisch wird mit der Inszenierung von Ritualen an das Konzept des performativen Religionsunterrichtes (57) angeknüpft, durch den nicht nur kognitiv ein Verständnis von Religion vermittelt werden soll. Vielmehr gehe es um ein „Spüren und Fühlen“ von religiösen Gehalten. Die Verfasserin macht deutlich, dass unter religionspädagogischem Aspekt das Erzählen und die Kommunikation (59) als wesentliche Effekte der Inszenierung von Ritualen im Religionsunterricht gefördert werden. Der Religionsunterricht in diesem Sinne kann als Kommunikations- und Erzählgemeinschaft verstanden werden. Insofern sind Rituale [...] auch für das soziale Lernen (31) von Relevanz. Der empirische Teil hatte die Verfasserin zudem zur Erkenntnis geführt, dass der Inszenierung von Ritualen eine hohe Akzeptanz zukomme. Schüler und Schülerinnen hätten das Fehlen von eingeübten Ritualen bemängelt. Auch wurde durch die Befragung der Schüler und Schülerinnen herausgestellt, dass Rituale sich positiv auf die Konzentration auswirken (25f.) sowie eine Reflexion über Gott wie auch das menschliche Selbst befördern (30).

6 Fazit

Herausforderung Kohärenz. Ich habe mich der Herausforderung mit der Erarbeitung eines kohärenten Begriffs von Kohärenz in der Lehrerbildung gestellt. Synchrone Kohärenz muss demnach in diachron und dynamisch bestimmter Kohärenz verortet werden. Diachrone und dynamische Kohärenz sollte gerade im Hinblick auf eine fruchtbare Theorie-Praxis-Vernetzung „während des gesamten Lehrlebens einem synchronen Kohärenzmodell an die Seite gestellt werden“ (Th. Hundhausen).

Da der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis nicht normativ bestimmt werden kann, lassen sich Kohärenzformate nicht aus deren Verhältnis zueinander ableiten. Das kohärenztheoretisch vorauszusetzende „Umgreifende“ kann auch nicht inhaltlich bestimmt werden. Es ist personal zu bestimmen von dem her, dem das Bildungsgeschehen gilt. An diesem subjektiven und nie ganz erfüllbaren Bildungsanspruch, der als Menschenrecht verbürgt ist, hätte sich nicht nur die Lehrerbildung, an ihr hätte sich das Bildungssystem insgesamt mit dem Kernelement der Lehrerbildung in Theorie und Praxis zu orientieren.

Literatur

- Bieri, P. (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede, gehalten am 04. November 2005 an der PH Bern [Manuskript]. Online unter: https://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (Abrufdatum: 05.03.2018)
- Bonner Zentrum für Lehrerbildung (2015): Portfolio Praxissemester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Bonn. Online unter: https://www.bzl.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokument/portfolio_praxissemester (Abrufdatum: 05.03.2018)
- Honnfelder, L. (2012): Theologische und metaphysische Menschenrechtsbegründungen. In: A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart und Weimar: Metzler, 171-178
- Hülsmann, H. (1976): Kohärenz. In: J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4. Basel: Schwabe, 877-878
- Lennartz, W. (2016): Wege der Partizipation in pastoralen Leitungsgruppen und Teams. Grundelemente einer neuen Teamkultur in der Kirche. In: E. Kröger (Hrsg.): Wie lernt Kirche Partizipation? Theologische Reflexion und praktische Erfahrungen. Würzburg: Echter, 185-204
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016. In: Gesetz und Verordnungsblatt, Ausgabe 2016/12 vom 6. Mai 2016, 207-228. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&cvd_id=15620&ver=8&cvl=15620&srg=0&menu=1&cvd_back=N (Abrufdatum: 03.03.2018)
- Schluß, H. (2017): Theologizität, Religion und säkulare Bildung(-theorie). In: Th. Schlag & J. Suhner (Hrsg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierung zur Theologizität der Religionspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 101-120
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München und Neuwied: Luch-

- erhand 2005. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Abrufdatum: 05.03.2018)
- Sellmann, M. (2017): Über die Phänomenologie hinaus?! Die „bewegliche Theologie“ Klaus Hemmerles im Licht der pragmatischen Handlungstheorie. In: Ders. (Hrsg.): GedankenGänge. Klaus Hemmerles Theologie als Projekt beweglichen Denkens. Würzburg: Echter, 19-86
- Spaemann, R. (1996): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“, Stuttgart: Klett-Cotta
- Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. Art. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948. Online unter: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abrufdatum: 05.03.2018)